

Loos, Barbara; Popp, Susanne

Praxis der Gymnasialen Oberstufe. Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 557-574



Quellenangabe/ Reference:

Loos, Barbara; Popp, Susanne: Praxis der Gymnasialen Oberstufe. Varianten zur Gestaltung
fächerverbindenden Lernens und Arbeitens - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 557-574 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107598 - DOI: 10.25656/01:10759

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107598>

<https://doi.org/10.25656/01:10759>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMAN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik. Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)
- 641 CHRISTOPH LÜTH
Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses
- 644 ULRICH BLEIDICK
Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte
- 646 HARALD SCHOLTZ
Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990)
Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhandlungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Praxis der Gymnasialen Oberstufe

Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird nach Angeboten und Realisierungsmöglichkeiten zur Gestaltung eines fächerverbindenden, fachübergreifenden, projektförmigen und berufsorientierenden Lernens und Arbeitens in der Gymnasialen Oberstufe im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien und Vorschriften gefragt. Aufgrund der Ergebnisse einer Umfrage in den alten und neuen Bundesländern beschreiben die Autorinnen Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung und unterscheiden dabei zwischen eher additiven – ohne grundsätzliche Veränderungen der fachgebundenen Unterrichtsorganisation – und integrativen Ansätzen mit Bildung von Schwerpunkt- und Lernfeldklassen.

1. Einleitung

Die Gymnasiale Oberstufe wird gegenwärtig von vielen Seiten kritisiert, von Politikern, Bildungsexperten und Erziehungswissenschaftlern, von Schulleitern, Lehrkräften und ihren Verbänden wie auch von Hochschulen und Vertretern der Wirtschaft. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Qualifikation der Absolventen bzw. der Studien- oder Berufsanfänger. Man fragt, ob das gegenwärtige System der Gymnasialen Oberstufe unverändert in der Lage sei, die Vermittlung jener Qualifikationen zu gewährleisten, die den Zielen einer allgemeinen Studierfähigkeit und Hochschulreife auf dem sicheren Fundament einer vertieften Allgemeinbildung entsprechen, und wie diese gymnasialen Bildungsziele angesichts veränderter Rahmenbedingungen zu bestimmen seien. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, inwieweit die Lerninhalte und -organisation der Gymnasialen Oberstufe nicht nur fachliche, sondern auch fachübergreifende und überfachliche Kompetenzen vermitteln, eigenständiges und -verantwortliches Handeln, Teamfähigkeit und methodische Kompetenzen anbahnen und eine mehrperspektivisch-„vernetzte“ Organisation der Wissensstrukturen unterstützen, die die Verfügbarkeit von Lerninhalten in unterschiedlichen Anwendungszusammenhängen steigert und Kreativität, Problembewußtsein und Urteilskraft fördert, besonders auch im Hinblick auf sogenannte „Schlüsselprobleme“ der Gesellschaft. Man führt es unter anderem auf die Dominanz des fachbezogenen Unterrichts zurück, daß in der Schule vielfach „inertes“ („träges“) Wissen erworben werde.

In der Tat nehmen das Unterrichtsfach und das fachgebundene Lernen in der Tradition des Gymnasiums eine zentrale Stellung ein, ohne daß deshalb die Anbahnung von Fachkompetenz als einziges Prinzip und Ziel der gymnasialen Bildung verstanden wurde. Dem pädagogischen Selbstverständnis nach, und dies

gilt auch für die gegenwärtige Konzeption der Gymnasialen Oberstufe, zielt das fachgebundene Lernen stets auch auf überfachliche Perspektiven und die Reflexion der Grenzen disziplinärer Wissensorganisation sowie schließlich auf den Aufbau eines komplexen Gefüges von Fähigkeiten, in denen fachspezifische wie überfachliche und allgemeine, soziale und personale Kompetenzen verknüpft sind. Zur Prüfung eines möglichen Regelungsbedarfs für die Fortentwicklung der Gymnasialen Oberstufe wurde im Zuge der Arbeit der KMK-Kommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ eine Umfrage an solchen Schulen durchgeführt, die nach Kenntnis der Kommission und nach Ansicht der zuständigen Abteilungen in den Kultusministerien der Länder besonders intelligente und kreative Lösungen für die Gestaltung dieser Schulstufe gefunden haben, vor allem hinsichtlich des fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens und Arbeitens, der Profilbildung der Oberstufe und der Berufsorientierung. Dabei wurde nach Lösungen gefragt, die im Rahmen der gegebenen Rahmenrichtlinien und Vorschriften liegen, aber nicht durch KMK-Vereinbarungen oder Länderregelungen vorgegeben sind, und es wurden primär auch solche Schulen gesucht, deren Programm nicht ausführlich in der Fachliteratur dargestellt ist. Denn die Expertenkommission sah einen wichtigen Bezugspunkt für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe in der schulischen Praxis. Hier manifestiert sich der organisatorische und pädagogische Handlungs- und Entwicklungsspielraum, den die Rahmenvereinbarungen der KMK abstecken, und die konkrete Ausgestaltung der Lernorganisation entscheidet über die Leistungsfähigkeit des Organisationsprinzips der Gymnasialen Oberstufe.

An der Umfrage beteiligten sich 17 Schulen aus 13 Ländern der Bundesrepublik, darunter acht Schulen aus drei neuen Ländern. Alle Schulen, die positiv auf die Anfrage reagierten, betrachten die Förderung fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernens, die Einbeziehung projektorientierter Arbeitsformen, die Förderung selbständiger und eigenverantwortlicher Arbeitsweisen sowie die Berücksichtigung berufsorientierender Aspekte in der Gymnasialen Oberstufe als wichtigen Beitrag für die Erreichung der Bildungsziele dieser Schulstufe. Dabei zeigen die von den Schulen beschriebenen organisatorischen und didaktischen Maßnahmen ein sehr vielfältiges Spektrum an Realisierungsmöglichkeiten, und sie unterscheiden sich auch erheblich darin, auf welche Weise und in welchem Umfang sie die genannten Arbeitsformen und Aspekte in die konkrete Gestaltung des Unterrichtsalltags einbeziehen und welchen Stellenwert sie ihnen im Gesamtgefüge des Lehrens und Lernens sowie für die Sicherung der gymnasialen Bildungsziele zuschreiben. Dementsprechend variieren auch die Schwerpunkte, die im Verhältnis von individueller Fächerwahl, schulischer Profilbildung und allgemein verbindlichen Lernvorgaben gesetzt oder angestrebt werden.

Die vorgelegten Erfahrungsberichte stimmen des weiteren in der Auffassung überein, daß der Aufbau überfachlicher Kompetenzen nicht von selbst oder beiläufig neben dem fachgebundenen Lernen entstehe, sondern der gezielten pädagogischen und didaktischen Vorsorge und Absicherung bedürfe. Sie belegen, daß viele Schulen auf der Suche nach angemessenen Antworten auf die Begrenztheit fachlichen Lernens sind und daß innerhalb der gegebenen Lernorganisation der Gymnasialen Oberstufe ein breites Erfahrungs- und Entwicklungs-

potential vorhanden ist. Zugleich wird aber auch deutlich, daß noch kein hinreichender Konsens über die Bestimmung und Abgrenzung der Begriffe des „fachübergreifenden“, „fächerverbindenden“ und „projektorientierten Lernens“, die mit ihnen verbundenen didaktischen Konzeptionen und Zielsetzungen sowie über ihre Verbindung mit anderen Lernformen besteht. Dies spiegelt sich in der Verschiedenheit der vorgelegten Konzepte, die wohlgemerkt nur einen Ausschnitt aus einer vermutlich weitaus vielfältigeren Praxis darstellen. Sie lassen sich annäherungsweise zwei Gruppen zuordnen: Die erste bietet Konzepte, die keine grundsätzlichen Veränderungen der fachgebundenen Unterrichtsorganisation oder des individuellen Kurswahlverfahrens erfordern und sich erweiternd oder vertiefend an den Fachunterricht anschließen – ein eher additiver Ansatz. Die zweite Gruppe präsentiert – innerhalb der gegebenen Rahmenrichtlinien und Vorschriften für die Gymnasiale Oberstufe – Konzepte, die darauf gerichtet sind, die genannten Prinzipien systematisch in die Oberstufenarbeit zu integrieren, und dabei das Prinzip der individuellen Kurswahl einschränken, um Schwerpunkt- oder Lernfeldklassen zu bilden – ein eher integrativer Ansatz.

2. *Die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe auf der Basis der individuellen Kurswahl*

2.1 *Grundzüge des additiven Konzepts*

Für die Realisierung fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens und Arbeitens in der Gymnasialen Oberstufe nennen die Schulen der ersten Gruppe Maßnahmen, die auch in der zweiten Gruppe eine bedeutende Rolle spielen, wie z.B. die fortlaufende Einbeziehung fachübergreifender und fächerverbindender Perspektiven durch den Fachunterricht, die punktuell oder regelmäßig stattfindende Koordination der Unterrichtsplanung von einzelnen Fachlehrern, die in gemeinsamen Klassen bzw. Kursen unterrichten, fachübergreifende Kooperationsprojekte von Fachschaften und Lehrerarbeitsgemeinschaften sowie besondere Veranstaltungen, die aus dem Unterricht erwachsen oder neben ihm stattfinden, wie z. B. Studien- und Projekttag, Fachtag, Exkursionen oder Studienfahrten, unterrichtsbegleitende Arbeits- oder Projektgruppen für Schüler oder Ausstellungen in der Schule.

Die Studien-, Projekt- oder Fachtag, die in der Regel ein bis zwei Tage dauern, bearbeiten zumeist fachübergreifende und fächerverbindende Themen (z.B. „Reformation – Die große Wende zwischen Mittelalter und Neuzeit“, „Zeit und Raum“ [vgl. unten], „Chaos und Ordnung“, „Bionik – Lernen von der Natur“, „Ideologie und Feindbilder“, „Illusion und Wirklichkeit“) in einem Gefüge disziplinär bestimmter Methoden und interdisziplinärer Leitbegriffe und zielen auf eine vergleichende Zusammenschau fachübergreifender Zusammenhänge bis hin zur Reflexion der Grenzen fachlich spezialisierter Welterschließung. Oft werden neue Lerngruppen gebildet, die, begleitet von den Lehrkräften der beteiligten Fächer, die Veranstaltungen im wesentlichen eigenständig vorbereiten und durchführen. Auch werden Experten eingeladen, außerschulische Einrichtungen und Lernorte besucht oder Studienfahrten einbezogen. Zu-

meist werden die Ergebnisse der Arbeit für die gesamte Schule in einer Ausstellung, einem Film, einer Zeitung u.a.m. dokumentiert und präsentiert. Den strukturellen Mittelpunkt des Unterrichts bildet jedoch der fachsystematisch geordnete und von der Fachkompetenz der Lehrkraft getragene Unterricht in den Grund- und Leistungskursen.

Dabei gilt das Fachwissen nicht als Selbstzweck, sondern als unverzichtbares Fundament für den Aufbau fachübergreifender und fächerverbindender Perspektiven. Diese Ausrichtung des Fachunterrichts ist vielfach durch verbindliche Richtziele in den Rahmenlehrplänen vorgegeben und wird zudem in einigen Ländern durch konkrete Querverweise in den Fachlehrplänen unterstützt und abgesichert. Einige dieser Schulen streben durchaus gezielt eine „Profilbildung“ für ihre Gymnasiale Oberstufe an, interpretieren sie aber als flexible Form der Schwerpunktsetzung in Unterricht und Schulleben, die sich mit der Fortentwicklung der Schule verändert.

Im Hinblick auf die Lernformen ist bei diesem Konzept das fachübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen nicht notwendig mit der Projektarbeit verknüpft; sie werden aber häufig verbunden, wenn die Projektarbeit den Ausgangspunkt bildet. Diese findet oft in außerunterrichtlichen Aktivitäten statt (z.B. Vorbereitung und Durchführung von Studien- und Projekttagen, Arbeitsgemeinschaften, Projektgruppen).

In einigen Ländern stellt die Facharbeit im Leistungskursbereich, die in die Abiturbewertung eingeht, eine wichtige Form individuell vertiefenden, projektorientierten und wissenschaftspropädeutischen Arbeitens dar, die von den Schülern die eigenständige Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten, umfänglichen Thema fordert und fachübergreifend ausgerichtet sein kann.

An einigen Schulen kann die Facharbeit, die allgemein als sehr positiver Beitrag zur Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe bewertet wird, auch im Team und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (z.B. Hochschulen) durchgeführt werden. Verschiedene Schulen geben dieser Arbeitsform zusätzlich ein besonderes Gewicht, indem sie z.B. „Tage der Wissenschaften“ veranstalten, an denen die Schüler die Thesen und Ergebnisse ihrer Arbeit vor ihren Mitschülern (auch jüngeren), den Lehrkräften und gegebenenfalls auch anderen schulnahen Personen verteidigen und Gäste, z.B. Professoren benachbarter Hochschulen, über verwandte Themen referieren. In die fächerverbindenden Strukturen wird teilweise auch die Leistungsbewertung einbezogen, wenn z.B. die Lehrkräfte der Fächer Deutsch oder Englisch nicht nur mit eigenen Themen beteiligt sind, sondern die sprachliche, argumentative und kommunikative Qualität der Schülerpräsentationen bewerten.

In bezug auf die berufsorientierenden Aspekte wählen die Schulen dieser Gruppe Maßnahmen, die ihrem Oberstufenkonzept entsprechen, aber auch bei den Schulen der zweiten Gruppe breite Anwendung finden. Dazu zählen die Einbeziehung beruflicher Zusammenhänge und Anwendungsfelder in den Fachunterricht und andere, oft in fachübergreifender Kooperation gestaltete Aktivitäten, wie z.B. Besuche bei Berufs- und Studieneinrichtungen bis hin zu institutionalisierten Außenkontakten, Einladungen von außenstehenden Personen an die Schule, Beratung durch das Arbeitsamt an der Schule und Projekten mit fächerverbindendem Zuschnitt, in die berufsorientierende Aspekte einfließen. Einige

Studientag: Zeit und Raum				
Zeit	1. Gruppe	2. Gruppe	3. Gruppe	4. Gruppe
1. Tag				
8.10–8.15	Begrüßung			
8.15–8.30 Musik	„4 Minuten 33“ JOHN CAGE			
8.30–9.15 Physik	Uhrenparadoxon und andere Aspekte der Relativitätstheorie	Mathematische Modelle als Grundlage physikalischer Raum-Zeit-Vorstellungen	Von ZENON zu EINSTEIN – Gedanken zur Relativität der Zeit	Unterschiedliche Zeitbegriffe in der Physik
9.15–10.00 Religion Ethik	Zeitvorstellungen im Alten Testament	Endzeitgedanken im Neuen Testament	Die Zeit in östlichen Religionen – Taoismus	Der Zeitbegriff des Hl. AUGUSTINUS
10.00–11.00 Deutsch	Literat-Uhr:	Von GRYPHIUS bis BORCHERT	Szenische Lesungen	
11.00–11.15	Pause			
11.15–12.00 Erdkunde u. a.	Reaktionszeiten und Auswirkungen im Verkehr	Veränderung der Erdoberfläche in unterschiedlicher zeitlicher Abhängigkeit	Erdzeitalter und entsprechende Altersbestimmungen	Das 3. ZENONSche Paradoxon und die Unschärferelation – ein besonderes Raum-Zeit-Problem
12.00–12.45 Geschichte	Die Zeit als Kategorie der Geschichte	Die Kalender der Welt	s. o.	Epochales Zeitbewußtsein – aufgezeigt an der Epoche des Biedermeier
12.45–13.00	Zusammenfassung Geschichte			
13.00–14.15	Mittagspause			
14.15–15.00 Chemie	Oszillierende Reaktionen			
15.15–16.15	Vortrag: Prof. Dr. J. ASCHOFF: Die biologische Uhr			
2. Tag				
8.15–9.00	Definition der Zeiteinheiten	Definition der Zeiteinheiten	Definition der Zeiteinheiten	Definition der Zeiteinheiten
9.00–9.45	Vortrag: Die astronomische Uhr im Straßburger Münster			
9.45–10.30	Vortrag: Die Entwicklung von Funk-Solar-Uhren der Fa. JUNGHANS			
10.30–10.45	Pause			
10.45–12.15	Abschließende Diskussion in den Gruppen			
12.15–13.00	Literat-Uhr vergnüglich: VALENTIN „Die Uhr von Löwe“			

Schulen streben darüber hinaus die Integration berufsorientierender Praktika in die Gymnasiale Oberstufe an.

In dieser Gruppe werden unterschiedliche Wünsche und Anregungen für die Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe geäußert. Einige Schulleiter warnen sehr nachdrücklich vor einer Auflösung der Fächergrenzen; sie sehen die fachlogisch systematisierte Strukturierung der Lernprozesse und eine fachgeprägte Lernkultur für das vertiefend-wissenschaftspropädeutische Arbeiten in den Leistungskursen, für das grundlegend-überblickshafte Lernen in den Grundkursen und für den Erhalt eines angemessenen Qualifikationsniveaus der Abiturienten als unverzichtbar und notwendig an. Teilweise fordern sie die Festlegung eines Kanons von „Kernfächern“, der durchgängig zu belegen und umfassend in die Abiturqualifikation einzubringen sei, ein Postulat, das auch von einigen Schulen vertreten wird, die der zweiten Gruppe zuzurechnen sind. Darüber hinaus betonen viele Schulen das Erfordernis, die Voraussetzungen für fachübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten von der Unter- und über die Mittelstufe langfristig aufzubauen und dafür entsprechende Konzepte zu entwickeln. Auch werden Neuregelungen gewünscht, die Facharbeiten zulassen oder absichern, die im Team gestaltet werden und/oder einen fachübergreifenden Zuschnitt aufweisen.

2.2 Bedingungen des additiven Konzepts

Die hier dargestellten Möglichkeiten verlangen keine Änderung des bestehenden Systems und repräsentieren, wenn man so will, den „optimierten Normalfall“ der Gymnasialen Oberstufe, der vorrangig auf jenem fachübergreifenden Potential aufbaut, das grundsätzlich in der vertieften, wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung gymnasialen Lernens impliziert ist und durch weiterführende didaktische Maßnahmen ergänzt werden kann. Die Erfahrungsberichte der Schulen dieser Gruppe zeigen deutlich, daß hinreichende Gestaltungsfreiräume vorhanden sind und auch in vielfältiger Weise genutzt werden. In einigen Ländern sind Facharbeiten und Studien- oder Projektstage u. ä. verbindlich eingerichtet und werden vielfach auch in der Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe praktiziert, was sich als sehr günstig für die Einführung und Übung selbständigen, teambezogenen und wissenschaftspropädeutischen Arbeitens erweist. Auch hat man in einigen Ländern die Arbeit an der fachübergreifenden Abstimmung der Fachlehrpläne bereits in Angriff genommen. Selbst wenn es vielerorts einzelne Lehrkräfte oder Gruppen sind, die entsprechende Vorhaben aus eigenem Antrieb, mit besonderem Engagement und auch weitestgehend ohne spezielle Anleitung und Unterstützung, z. B. durch Fortbildungsangebote, durchführen, so gibt es solche Impulse doch an zahlreichen Schulen, und die Auseinandersetzung der Lehrkräfte bzw. Kollegien mit einem ausschließlich fachunterrichtsbezogenen pädagogischen Selbstverständnis scheint vielerorts in Bewegung geraten zu sein und lebendige Kräfte freizusetzen.

Dennoch ist der „optimierte Normalfall“ noch keineswegs überall zur pädagogischen Selbstverständlichkeit in der Unterrichtspraxis der Gymnasialen Oberstufe geworden. Hindernisse für die Realisierung neuer Lernformen liegen zum einen in der Struktur der individuellen Kurswahl, zum anderen in den kom-

plexen Anforderungen der genannten Zielstellungen. Die Struktur der individuellen Kurswahl mit ihren wechselnden Kurskombinationen und -populationen erschwert die systematische Erarbeitung und Erprobung fächerverbindender oder fachübergreifender curricularer Sequenzen, ob man nun bestrebt ist, affine Fächer miteinander zu verzahnen, so daß sie füreinander Vorleistungen erbringen und die verschiedenen Fachperspektiven sich ergänzen, oder ob man fachübergreifende Semesterthemen wählt, die innerhalb der Sequentialität der beteiligten Kurse ihren Platz finden und zugleich auf gemeinsame und übergreifende Themen und Fragestellungen hin orientiert sind. Dieses System erschwert stundenplantechnische Maßnahmen zur Koordination der beteiligten Fächer und zur Unterstützung projektorientierter Arbeitsformen, für die der 45-Minuten-Takt recht ungeeignet ist, wie z. B. die Einrichtung von Blockunterricht (Reihung der Stunden von kooperierenden Fächern) und von Koordinationssstunden (gemeinsame Freistunden) im Stundenplan der beteiligten Lehrkräfte. Schließlich ist es nicht immer einfach, qualifizierte Themen und Arbeitsvorhaben zu finden, die auf die differenzierten Gegebenheiten dieser Form des Kursystems abgestimmt werden können. Hierbei wäre zu erwägen, ob man nicht den unvermeidlichen „Freistunden“ der Schüler, z. B. durch Konzepte selbständigen und -verantwortlichen Lernens, zu einem eigenständigen pädagogischen Potential verhelfen könnte.

Auch werden die Belastungen, die mit Planung, Koordination und Durchführung der Vorhaben verbunden sind, von den Lehrkräften insgesamt als hoch empfunden, zumal die äußerlichen Gegebenheiten oft nicht sehr günstig sind: Das verfügbare Angebot an geeigneten Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lehrer-Handreichungen wird allgemein noch als unzureichend empfunden. Anspruchsvolle Vorhaben, wie z. B. Studien-, Projekt- oder Fachtage, erfordern eine sehr lange und intensive Planungs- und Vorbereitungsphase sowohl innerhalb wie auch außerhalb des Unterrichts; eine Schule nennt einen zeitlichen Rahmen von ca. 300 Stunden für die Vor- und Nachbereitung eines Studientages. Darüber hinaus können die kontinuierliche intensive Kommunikation und Kooperation zwischen Kollegen nicht als Regelfall vorausgesetzt werden; sie bedeuten einen zusätzlichen Zeitaufwand und erfordern eine hohe Planungsflexibilität bei allen Beteiligten sowie ein gesteigertes Maß an Anpassungsbereitschaft. Auch ein fachzentriertes pädagogisches Selbstverständnis, fehlende Voraussetzungen in der Lehrerausbildung und unzureichende Angebote bei der Lehrerfortbildung, die Scheu vor dilettierendem Experimentieren auf fachfremden Gebieten und vor der zusätzlichen Arbeitsbelastung, die eine Vertiefung in die Inhalte und didaktischen Verfahren fremder Fächer auf dem Niveau der Gymnasialen Oberstufe mit sich bringt, sind hierbei zu berücksichtigen. Viele Lehrkräfte sehen sich zudem in der Qualifizierungsphase einem erheblichen Druck durch die Stofffülle der Lehrpläne ausgesetzt und scheuen deshalb davor zurück, in den Unterricht Arbeitsverfahren einzubeziehen, mit denen sie sich nicht hinreichend vertraut fühlen und die in der Durchführung zeitaufwendig sind, zumal die erforderlichen Kompetenzen der Schüler nicht fraglos vorausgesetzt werden können.

Solange keine ausgereiften Konzepte für eine kontinuierliche Ausgestaltung des fachübergreifenden, fächerverbindenden und projektorientierten Unterrichts in der Gymnasialen Oberstufe vorliegen, hat das eher additive Verfahren,

das den von vielen Schulen geforderten Primat des Faches wahrt, gewiß den Vorzug, daß es die Lehrkräfte nicht mit Ansprüchen konfrontiert, die sie überfordern, während man ihnen kaum die nötigen Hilfestellungen bieten kann. Zugleich impliziert es vielfältige Möglichkeiten, das Interesse an entsprechenden Vorhaben zu wecken und vorhandene Initiativen zu unterstützen. Die Entwicklung von der „Basiserfahrung“ aus („bottom-up“) kann sich flexibel den besonderen Bedingungen der einzelnen Schule anpassen und vermeidet jene Fehlsteuerungen, die erfahrungsgemäß auftreten, wenn man pädagogische Prinzipien und Zielstellungen von außen verordnet, die von innen unzureichend vorbereitet sind.

2.3 Folgen für das System der Gymnasialen Oberstufe

Die hier vorgestellten Konzepte sind in ihrer Durchführung von der Schulgröße, dem (Leistungskurs-)Fächerangebot, der geographischen Lage der Schule bzw. den Kooperationsmöglichkeiten (Schule – Hochschule/Betriebe/öffentliche Einrichtungen) im kommunalen und regionalen Umfeld unabhängig und erweisen sich in dieser Form als neutral gegenüber der Entscheidung, ob man an der gegebenen Gestaltung der Oberstufe festhält und ob man die allgemeinen Belegverpflichtungen verändert.

3. Die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe auf der Basis von fach- oder themenspezifischen Wahl-Pflicht-Kombinationen

3.1 Gemeinsame Prinzipien der Konzeptgruppe

Die Schulen der zweiten – eher integrativ ausgerichteten – Gruppe entwickeln Konzepte zur systematischen Verknüpfung von geeigneten Fachlehrplänen und rücken im Bereich der verbundenen Fächer vom Grundsatz der individuellen Kurswahl ab. Auf diese Weise schaffen sie eine wichtige Voraussetzung für die systematische Integration fachübergreifenden und fächerverbindenden, projektförmigen und berufsorientierenden Lernens in die Arbeit der Gymnasialen Oberstufe.

Die Schulen erarbeiten fächerverbindende oder thematische Schwerpunktbildungen im Kursangebot und bieten den Schülern festgelegte Kurskombinationen („Fachbänder“, „Fachprofile“) an, in die ein oder zwei Leistungskurse und verschieden viele Grundkurse einbezogen sind. Häufig kommen Projekt- und Praktikums-kurse hinzu, an deren Gestaltung sich verschiedene Schwerpunktfächer gemeinsam beteiligen. Die beschriebenen Modelle reichen von der Etablierung von sogenannten „Schwerpunkt-klassen“, in denen affine Fächer koordiniert und entsprechend intensiv betrieben werden, bis hin zur Konstituierung von themenzentrierten „Lernfeldern“ zur Bearbeitung von sogenannten „Schlüsselproblemen“ (im Sinne etwa von KLAFFKIS Bildungstheorie). Folglich unterscheiden sich diese Schulen in der Bewertung der bestehenden Vereinbarungs-lage, was Kurswahlen und Belegverpflichtungen angeht. Viele von ihnen fordern, daß die fachliche bzw. interessenbezogene Schwerpunktbildung nicht

zu Lasten einer ausreichend breiten Fächerwahl gehen dürfe und daß eine ausgeglichene Balance zwischen fachlicher Vertiefung und allgemeiner Bildung durch entsprechende Rahmenvorgaben zu sichern sei. Andere Schulen sehen dagegen die vorhandenen Auflagen zumindest teilweise als hinderlich für die Realisierung ihrer Oberstufenkonzepte an. Sie wünschen eine Neuakzentuierung der Wissenschaftspropädeutik, die den fachlichen Pflichtanteil begrenzt und einen flexibleren Umgang mit der curricularen Sequentialität gestattet, damit größere Freiräume, z.B. für übergreifende Themenschwerpunkte, forschende und praxisbezogene Aktivitäten sowie für die systematische Schulung von „Schlüsselqualifikationen“, entstehen.

In einigen Fällen können die Schüler innerhalb der festgelegten Fachkombinationen über die Wahl eines Leistungskursfaches entscheiden, während anderswo beide Leistungskurse vorgegeben sind. Es gibt Modelle, die den Wechsel einzelner Grundkurse aus den „Fachbändern“ im Verlauf der Qualifizierungsphase ermöglichen, während andere die durchgängige Belegung aller beteiligten Fächer vorsehen. Auch gibt es Unterschiede, ob man den Abschlußjahrgang in die Reorganisation einbezieht oder nach herkömmlicher Weise fachbezogen gestaltet. Selbst wenn die Kombinatorik nur je einen Grund- und Leistungskurs umfaßt, werden die individuellen Kurswahl-Möglichkeiten auch außerhalb der „Fachbänder“ eingeschränkt. Neben den allgemeinen Belegauflagen und dem immer begrenzten Wahlangebot der einzelnen Schule wird in aller Regel der Umstand wirksam, daß die Kurse, die in bestimmten Kombinationen gebunden sind, zumeist nur bei geschickter Koordination einzeln von Schülern anwählbar sind, die sich für eine andere Fachkombination entschieden haben. Davon sind auch die individuellen Möglichkeiten zum Grundkurswechsel im Verlauf der Qualifizierungsphase betroffen.

Demgegenüber sichern gebundene Kurskombinationen den Schülern fachlich oder thematisch abgestimmte Lernangebote in einem mehr oder minder umfänglichen Schwerpunktbereich, während ihre Wahl ansonsten – vor allem an kleineren Gymnasien – den Zufälligkeiten eines begrenzten Wahlangebots und aktueller Mehrheitsentscheidungen ausgesetzt sein kann. (Dies war, nach Angaben einiger Gymnasien, auch der anfängliche Grund dafür, die Beschränkungen im Angebot zum Prinzip zu erheben.) Zudem kann die soziale Kohäsion der Schüler gestärkt werden. Über verschiedene Fächer hinweg entstehen stabile Lerngruppen, aus denen Arbeitsgemeinschaften oder Projektteams hervorgehen können, während in den frei wählbaren Kursen der Austausch verschiedener Lern- und Erfahrungshorizonte stattfindet. Diese auf die Stabilisierung des Lernangebots gerichteten Konzepte können bequem durch organisatorische Maßnahmen abgesichert werden. Dazu zählen Koordinationsstunden und Blockstunden für die beteiligten Fächer, damit die Lehrkräfte in gemeinsamen Absprachen über größere Zeiteinheiten, z.B. für projektorientierte und praktische Arbeitsformen oder für die Einbeziehung außerschulischer Lernorte, verfügen können.

Das fächerverbindende und fachübergreifende Lernen wird sowohl im Fachunterricht selbst als auch in teilweise langfristig angelegten projektorientierten Arbeitsformen realisiert, denen sämtliche Schulen dieser Gruppe einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben, da sie gute Voraussetzungen für komplexe und kooperative Arbeitsvorhaben und für praxisbezogene (Forschungs-)Aktivi-

täten, auch an außerschulischen Lernorten, bieten. Einige Schulen verankern obligatorische „Projektkurse“ direkt in den „Fachbändern“, sei es, daß die beteiligten Fächer dafür Zeitkontingente abgeben, sei es, daß die Schüler auf Zusatzbelegungen verpflichtet werden. Darüber hinaus gehören in der Regel Studienfahrten, Exkursionen und außerschulische Praktika im Schwerpunktbereich zum Programm. Den „Projektwochen“, die an einigen dieser Schulen durchgeführt werden, wird eine wertvolle Funktion für die Grundlegung und Einübung wissenschaftspropädeutischer Verfahren zugesprochen; sie stellen eine konzeptunabhängige Anregung für die Schulen der ersten Gruppe dar, die besonders auch für die Einführungsphase der Oberstufe interessant erscheint.

Mit wenigen Ausnahmen streben die Schulen keine berufsqualifizierenden Lehrgänge für die Gymnasiale Oberstufe an, sondern wollen die Fähigkeiten der Absolventen fördern, kompetente Studien- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dazu dienen ihnen wesentlich auch Maßnahmen, wie sie die Schulen der ersten Gruppe praktizieren. Des weiteren sehen sie darin einen wichtigen Beitrag zu einer berufsorientierenden Bildung, daß die fachliche Vertiefung, selbständige und teambezogene Arbeitsweisen sowie fachübergreifende Projekte in den Schwerpunktbereichen gezielt gefördert werden. Schließlich planen oder erproben mehrere dieser Schulen (teilweise profilbezogene) studien- und/oder berufsorientierende Praktikumswochen, die alle Oberstufenschüler absolvieren.

So ähnlich die Konzepte zur Profilbildung mittels wahlobligatorischer „Fachbänder“ im Hinblick auf die pädagogischen Erwartungen und organisatorischen Entscheidungen auch sein mögen, so lassen sich doch drei Varianten unterscheiden, die jeweils (1) den Aspekt der fachlichen Vertiefung, (2) die exemplarische Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen und (3) die themenzentrierte Arbeit in der Gymnasialen Oberstufe in besonderer Weise akzentuieren.

3.2 Varianten der Realisierung des Konzepts

(1) Das relativ häufig gewählte und auch unter den Bedingungen des Zentralabiturs realisierte Konzept der fachlichen Vertiefung nutzt die inhaltliche und methodische Nähe affiner Fächer (z.B. im mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlich-musischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich), um den Schülern ein vertiefendes Lernangebot im Rahmen eines spezifischen „Leistungsprofils“ zu bieten. Die Schüler müssen zumeist sämtliche einschlägigen Fächer eines Schwerpunktbereichs belegen, selbst wenn nicht alle beteiligten Grundkurse als Abiturfächer in Frage kommen, und dazu an einigen Schulen einen obligatorischen „Projektkurs“. Arbeiten verschiedene Schulen dieser Teilgruppe auch an der systematischen Verknüpfung einzelner Lehrpläne, so halten sie doch grundsätzlich am Prinzip der Fachlichkeit und den gegebenen Fachlehrplänen fest und betonen nachdrücklich die Forderung nach einem breitgefächerten, vielseitig ausbalancierten Pflichtprogramm.

Ausgehend von der Tradition der „Spezialschulen“, haben insbesondere Schulen aus neuen Ländern sehr kreative und anspruchsvolle Konzepte für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe entwickelt, die die fachliche Vertiefung mit einem hohen Allgemeinbildungsanspruch verbinden und in differenziert ab-

gestimmter Weise die modernen Lern- und Arbeitsformen für die wissenschaftspropädeutische und berufsorientierende Bildung zu nutzen wissen. So belegen an einer dieser Schulen die Schüler, die in eine mathematisch-naturwissenschaftliche „Schwerpunktklasse“ eintreten möchten, eine Naturwissenschaft (Biologie, Chemie, Physik) als Leistungskurs und zwei andere durchgängig als Grundkurse. Der zweite Leistungskurs in diesem „Fachband“ ist Mathematik oder Englisch, wobei eines der beiden Fächer wiederum als Grundkurs verbindlich ist; hinzu kommen Deutsch, Geschichte und eine weitere Fremdsprache als obligatorische (Abitur-)Fächer. Die beiden naturwissenschaftlichen Grundkurse, die nicht in die Abiturprüfung einbezogen werden können, arbeiten im Rahmen der Lehrplanvorgabe jeweils dem naturwissenschaftlichen Leistungskurs zu. Dafür richtet man an einem Wochentag Blockunterricht für die beteiligten Fächer ein, in den auch der zweistündige naturwissenschaftliche „Projektkurs“ integriert ist. Dieser wird im wesentlichen für Forschungsvorhaben genutzt, die die Schüler in Teams über zwei Jahre hinweg durchführen und die sich arbeitsmäßig auf ein umfassendes Forschungsprojekt beziehen (z.B. kontinuierliche Untersuchung der Auswirkungen eines Kraftwerks auf ein nahe gelegenes Naturschutzgebiet), das die Schule in enger Verbindung mit der örtlichen Universität und kommunalen Einrichtungen (z.B. Wasseramt, Forstamt) trägt. Dabei arbeiten die Schüler regelmäßig an den außerschulischen Einrichtungen, die auch bei der Betreuung der Schülervorhaben mitwirken, oder im Untersuchungsgebiet und stellen das Thema, den Verlauf und die (Zwischen-)Ergebnisse ihrer Arbeit wiederholt bei schulischen „Projekttagen“ zur kritischen Diskussion.

Einige Schulen unterstreichen die Bedeutung anspruchsvoller Projekte durch die Vergabe von Zusatzzertifikaten zum Abiturzeugnis, in denen die Ziele, Verfahren und Ergebnisse dokumentiert werden. Verschiedentlich strebt man danach, Kursinhalte, die in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten gestaltet wurden, als Studienleistungen anerkennen zu lassen. Dieses Beispiel zeigt die Möglichkeiten, die sich aus der Einrichtung von „Schwerpunktklassen“ für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe ergeben. „Vertiefung“ bedeutet hierbei nicht nur, daß man die Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich auf der Grundlage möglichst vieler affiner Fächer betreibt, sondern auch, daß man entsprechend komplexe Vorhaben bearbeitet, so daß praxisbezogene Arbeitsweisen und methodische Kompetenzen auf hohem Niveau eingeübt werden und die Schüler differenzierte Einblicke in die Zugangsweisen verschiedener Disziplinen und in die Aufgabenfelder der entsprechenden Studien-, Forschungs- und Berufszweige gewinnen können.

Einen weiteren Aspekt der fachlichen Vertiefung zeigen Schulformen wie z.B. die Thüringer „Spezialklassen“ oder die sächsischen „Vertiefungsprofilschulen“. Sie fördern Schülerinnen und Schüler, die nach ihren Fähigkeiten und Interessen ausgewählt wurden, bereits ab der 9. Jahrgangsstufe in bestimmten Leistungsbereichen (z.B. mathematisch-naturwissenschaftlich, musisch, sprachlich) mit speziellen Lernangeboten auf überdurchschnittlichem Niveau, während in den anderen Fächern die allgemeinen gymnasialen Anforderungen verbindlich sind. In der Oberstufe belegen diese Schüler z.B. an einigen mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Schulen durchgängig alle einschlägigen Fächer und dazu zwei Fremdsprachen. Dabei ergibt sich eine Belegverpflichtung von 34 bis 36 Wochenstunden.

(2) Das Konzept der exemplarischen Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen verbindet in der Regel nur wenige und nicht notwendig affine Fächer zu „Schienen“ mit einem Leistungskurs und ein oder zwei Grundkursen, die für mehrere Schuljahre festgelegt werden. An einer Schule gibt es beispielsweise vier solcher „Schienen“ zur Auswahl (z.B. Leistungskurs Geschichte und Grundkurs Erdkunde, Leistungskurs Sport und Grundkurs Biologie), die in der 11. Jahrgangsstufe beginnen und vor Beginn der Abschlußklasse enden. Verschiedentlich wird die Möglichkeit erprobt, Kernfächer wie z. B. Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache aus den „Fachbändern“ herauszuhalten, um das Zustandekommen von entsprechenden Leistungskursen nicht zu gefährden. Für die beteiligten Fächer, die genügend thematische Berührungspunkte aufweisen müssen, werden gemeinsame Semester-Leitthemen für den fächerverbindenden Unterricht ausgewählt; dabei bleibt die in den Richtlinien vorgegebene Obligatorik und Sequentialität der Einzelfächer gewahrt. Mit Hilfe der übergreifenden Themen sollen die Schüler befähigt werden, sich systematisch mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Denksystemen und Methoden auseinanderzusetzen. Hinzu kommen weitere Maßnahmen (z. B. Exkursionen, Praktika, Projektwochen) zur Förderung projektorientierter Arbeitsformen und berufsorientierender Lernerfahrungen. Dieses Konzept schränkt die individuellen Kurswahlmöglichkeiten der Schüler vergleichsweise wenig ein, kann relativ flexibel an vorhandene Kompetenzressourcen im Kollegium angepaßt werden und schließt keine Fächer aus dem allgemeinen Leistungskursangebot aus.

(3) Eine dritte Variante ist mit der themenzentrierten Gestaltung der „Profiloberstufe“ gegeben. Hierbei bildet man aus der Kombination von vier oder fünf Fächern (z.B. zwei Leistungs- und zwei oder drei Grundkursen) feststehende Themenschwerpunkte oder „Lernfelder“, die etwa eine Hälfte der Pflichtwochenstunden der Schüler in Anspruch nehmen, während die andere für die Erfüllung offener Belegverpflichtungen und für individuelle Präferenzen genutzt wird. Dabei entscheidet die einzelne Schule über die Selektion und Konstruktion der „Lernfelder“, und man nimmt dabei in Kauf, daß einzelne Fächer (z.B. Mathematik oder Französisch) nicht mehr als Leistungskurse angewählt werden können. Eine Schule orientiert sich beispielsweise am Konzept gegenwärtiger und zukünftiger „Schlüsselprobleme“ und bietet folgende „Profile“ zur Auswahl an: Umwelt (die Leistungskurse Biologie und Erdkunde, jeweils ein Jahr die Grundkurse Physik und Chemie sowie durchgängig der Grundkurs Religion mit Schwerpunkt Ethik), Sprachen und Kulturenvielfalt (die Leistungskurse Englisch oder Spanisch und Geschichte sowie die Grundkurse Musik und Religion mit dem Schwerpunkt Vergleichende Religionswissenschaft) sowie Kommunikation (die Leistungskurse Deutsch und Kunst, der Grundkurs Philosophie sowie jeweils ein Jahr die Grundkurse Informatik und Mathematik). Auch hier sollen die Fächerkombinationen unterschiedliche wissenschaftssystematische und -methodische Ansätze zusammenbringen und für möglichst viele fächerübergreifende Themenstellungen offen sein. Zum Schwerpunktprogramm gehören außerdem der Blockunterricht im Profilbereich, der sich an dieser Schule auf drei Wochentage erstreckt, sowie profilbezogene Studienreisen, Exkursionen und berufs- oder studienorientierende Praktika.

Dieses Modell bietet die weitestgehende Interpretation des Begriffs des fä-

cherübergreifenden und -verbindenden Lernens. Man versteht es weniger als ein didaktisches Prinzip, das das fachgebundene Lernen komplettiert, sondern als strukturgebendes Prinzip der Arbeit in der Gymnasialen Oberstufe, das die Konzeption vergleichsweise isolierter Einzelfächer überwinden soll. Das auf ihrer immanenten Logik und Systematik beruhende Eigengewicht der Fächer wird reduziert; man betrachtet sie vorwiegend als formale Ordnungsrahmen für Inhalte und Methoden, die erst dann bildungswirksam werden, wenn sie arbeitsteilig und ausschnittshaft themenzentrierten Lernfeldern mit je eigenen Zielen, Inhalten, Lern- und Arbeitsformen zugeordnet werden, die individuell und allgemein lebensbedeutsame Fragen aufnehmen. Indem man die fachübergreifenden und fächerverbindenden Orientierungen weniger aus den Disziplinen selbst entwickelt als aus Fragestellungen, die die einzelne Schule selbst festlegt, überträgt man ein Verfahren, das etwa bei Studentagen angewendet wird, auf einen wesentlichen Bereich der Lernorganisation der Gymnasialen Oberstufe.

3.3 Bedingungen des integrativen Konzepts

An sämtlichen Schulen dieser Gruppe war bzw. ist die Konzeptentwicklung wiederum von den Lehrkräften selbst zu leisten, was – zusammen mit den allgemein erhöhten Anforderungen (Planungsaufwand, Koordination und Kooperation) bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung – eine erhebliche Mehrbelastung für die Gruppe von Lehrkräften bedeutet, die mit der Gestaltung des neuen Konzepts befaßt ist. Während viele Schulen die positiven Wirkungen der kooperativen Weiterentwicklung der Oberstufe auf die Motivation und Zusammenarbeit der Lehrkräfte hervorheben, wird verschiedentlich auch festgehalten, daß die Mehrbelastung nicht auf Dauer gestellt werden könne und die zeitlichen Ressourcen wie auch die sozialen und fachlichen Kompetenzen für eine intensive Kooperation bei den einzelnen Lehrkräften in recht unterschiedlichem Maße gegeben seien. Der fortlaufende Bedarf an Planungs-, Koordinations- und Kooperationssitzungen für die beteiligten Lehrkräfte kann offenbar auch nach Abschluß der Entwicklungs- und Erprobungsphase nicht allein durch „Koordinationsstunden“ gedeckt werden; vielmehr sind regelmäßige zusätzliche Zusammenkünfte erforderlich. Dabei weisen alle Schulen darauf hin, daß der Grad der kontinuierlichen Kooperation der beteiligten Lehrkräfte in sehr hohem Maße für die Akzeptanz der Fächer- oder Themenschwerpunkte verantwortlich sei und daß darüber hinaus das jeweilige Oberstufenkonzept allseitige Unterstützung im Kollegium finden müsse.

Verschiedentlich wird das Problem der Kompetenzgrenzen der beteiligten Fachlehrkräfte angesprochen. Als Lösung erwägt man, daß die Lehrkräfte sich bei fachfremden Unterrichtsinhalten gegenseitig aushelfen. Darüber hinaus entwickeln sich an den Schulen informelle Strukturen einer wechselseitigen kollegiumsinternen „Fortbildung“, indem fachübergreifende Unterrichtskonzepte schriftlich fixiert, gesammelt und an nachfolgende Kursleiter weitergereicht werden. Es muß wohl sorgfältig geprüft werden, welche Auswirkungen auf die gemeinsame Arbeit eines Gesamtkollegiums zu gewärtigen sind, wenn jeweils einzelne Gruppen von Lehrkräften in enger Kooperation neue Konzepte aus eigenem Antrieb gestalten und wenn verschiedene Fächer nicht mehr als Lei-

stungskurse und Abiturfächer gewählt werden können. Möglicherweise ergeben sich Tendenzen, die Bemühungen um das fächerübergreifende Arbeiten an bestimmte Fächer zu delegieren (Gefahr der Alibifunktion). Auch ist abzuwarten, in welchem Maße die Oberstufenprojekte von der personellen Stabilität der Innovationsgruppe abhängig sind. Außerdem bleibt zu bedenken, daß die Einrichtung von Block- und Koordinationsstunden für die beteiligten Fächer bzw. Lehrkräfte die Möglichkeit beschneidet, individuelle Wünsche bei der Gestaltung der Lehrerstundenpläne zu berücksichtigen. Es ist damit zu rechnen, daß sich die Erfordernisse der zeitlichen Präsenz an der Schule für die Beteiligten erhöhen. Auch müßte festgestellt werden, ob und wie es sich auf die Arbeitskontinuität bei verschiedenen Fächern auswirkt, wenn sie im Blockverfahren nur einmal in der Woche unterrichtet werden.

In bezug auf die Leistungserhebung und -beurteilung fordern alle Schulen dieser Gruppe, daß Leistungen in die Gesamtqualifikation einfließen sollen, die während des fachübergreifenden, fächerverbindenden und projektorientierten Arbeitens erbracht werden. Auch bei der Gestaltung der Abiturprüfungen sollen überfachliche Kompetenzen verstärkt berücksichtigt werden. Dabei sehen die Schulen vorrangig zwei Schwierigkeiten: Zum einen gebe es ein Defizit an hinreichend erprobten und abgesicherten Verfahren zur Bewertung von Team- oder Gruppenleistungen, zum anderen lasse es die gegebene Vereinbarungslage nicht zu, entsprechende Leistungen in ausgewiesener Form als eigenständigen Punktwert in die Gesamtqualifikation einzubringen. (Dies ist gegenwärtig nur für die Facharbeit möglich.) In der Tat, dies zeigen auch die vorliegenden Berichte, scheint es an verallgemeinerungsfähigen Konzepten für die Leistungserhebung und -bewertung jenseits des personen- und fachbezogenen Beurteilungsprinzips zu fehlen.

Auch in dieser Gruppe betonen verschiedene Schulen nachdrücklich, daß die Kompetenzen der Schüler, die für fachübergreifendes, fächerverbindendes, projektförmiges, selbständiges und teamorientiertes Arbeiten in der Gymnasialen Oberstufe erforderlich sind, konsequent in der Unter- und Mittelstufe aufgebaut werden müßten. Insbesondere seien wissenschaftsorientierte Arbeitsweisen und geeignete Techniken der Ergebnispräsentation und -diskussion gründlich einzutüben.

Im Hinblick auf das Verhältnis von fachübergreifenden Lernfeldern und Fachunterricht weisen die meisten Schulen darauf hin, daß fachübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen qualifizierte und systematisch organisierte Fachkenntnisse voraussetze und erhöhte Strukturierungs-, Transfer- und Reflexionsleistungen auf seiten der Schüler fordere. Eine schulinterne Befragung der Oberstufenschüler an einer Schule hat ergeben, daß sie grundsätzlich an einer Verstärkung des fachübergreifenden und projektorientierten Lernens und Arbeitens sehr interessiert sind, zugleich aber großen Wert auf die Freiheit der individuellen Kurswahl legen. Ein Teil der Schüler zieht eine geringere Einschränkung der individuellen Wahlmöglichkeiten der Schwerpunktbildung vor.

Positiv werden die Schwerpunkte vor allem dann bewertet, wenn die Schüler die fachlichen Zusammenhänge im Unterricht deutlich wahrnehmen können. Hier sind die Pädagogische Psychologie, die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken gefordert, in breitgefächerten Forschungsvorhaben zu klären, unter

welchen Bedingungen fachübergreifend oder fächerverbindend ausgerichteter Unterricht tatsächlich vertieftes Verstehen fördert, wie und ob die Fähigkeit zu „vernetztem“ oder mehrspektivischem Denken systematisch geschult werden kann und welche Bedeutung der Sequentialität der Unterrichtsgegenstände für die Aneignungsprozesse der Schüler zukommt. Es muß gewährleistet sein, daß Schüler die fachübergreifend verbundenen Themen, Inhalte und Methoden nicht als beliebige Addition von „Versatzstücken“ wahrnehmen, die sie aus eigener Kraft systematisch ordnen müssen. Die Qualität gymnasialen Lernens auf der Oberstufe darf keinesfalls der Oberflächlichkeit unzureichend fundierten Wissens und einer Fragmentalisierung und Partikularisierung der Zusammenhänge preisgegeben werden.

Die studien- oder berufsorientierenden Praktika sind an den Schulen unterschiedlich organisiert. Häufig finden sie mit einer Dauer von zwei bis drei Wochen während der Unterrichtszeit statt, wobei manchmal eine Ferienwoche mitbenutzt wird. Studienorientierende Praktika werden meist als semesterbegleitende nachmittägliche Veranstaltungen durchgeführt. Die Einrichtung von Kooperationsverträgen mit benachbarten Hochschulen und kommunalen Institutionen wie auch das Vorhandensein einer ausreichenden Anzahl von berufsorientierenden Praktikumsstellen hängen stark von entsprechenden Voraussetzungen im regionalen Umfeld der Schule ab.

Insgesamt darf festgehalten werden, daß die verschiedenen Varianten des eher integrativen Konzepts auf der Grundlage einer eingeschränkten individuellen Kurswahlfreiheit sehr eindrucksvolle, kreative und insgesamt durchaus wegweisende Anregungen zur Fortentwicklung der Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe hervorgebracht haben. Die verbesserte Planbarkeit des Kursangebots ermöglicht zielgerichtete Anstrengungen, fachübergreifende, fächerverbindende, projektförmige und weitere berufsorientierende Lern- und Arbeitsformen systematisch in den Schulalltag einzubeziehen. Es muß aber auch betont werden, daß die Wahlfreiheit für Schüler einen hohen Wert darstellt und hierbei sehr verschiedene Motive wirksam werden (z.B. auch personenbezogene Wahlpräferenzen, persönliche oder berufliche Ziele, Bevorzugung bestimmter Fächer), so daß die Einschränkung der individuellen Kurswahl nur dann gerechtfertigt erscheint, wenn der organisatorische Gestaltungsfreiraum, der auf diese Weise entsteht, in wirksamer Weise und in fortdauerndem Bemühen zur angestrebten Veränderung und Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Qualität der Lern- und Arbeitsprozesse genutzt wird und die Schüler diese Veränderung deutlich als Gewinn wahrnehmen können. Möglicherweise können bestimmte Formen von partiell veränderlichen „Fachbändern“ entwickelt und erprobt werden, die sich den Wünschen verschiedener Schülerjahrgänge flexibler anpassen und zugleich negative Folgen für „Wiederholer“ vermeiden.

Die Konzepte sind insgesamt und im einzelnen noch nicht hinreichend erprobt und theoretisch abgesichert, als daß man auch nur die Bedingungen für eine Verallgemeinerung und die potentiellen Folgen für das gegebene System der Gymnasialen Oberstufe zuverlässig einschätzen könnte. Die Ergebnisse der Begleituntersuchungen für einzelne der beteiligten Schulen sind abzuwarten. Doch darf aufgrund der vorliegenden Berichte wohl damit gerechnet werden, daß von diesen Explorationen zugkräftige Impulse für vielfältige pädagogisch-

didaktische Innovationen ausgehen, die langfristig in tragfähige und differenziert-flexible Konzepte münden können, die die Fortentwicklung der Gymnasialen Oberstufe auf breiter Basis sichern und auch den Schulen, die am System der individuellen Kurswahl festhalten, wichtige Anregungen vermitteln.

3.4 Folgen für das System der Gymnasialen Oberstufe

Die verschiedenen Varianten des eher integrativen Konzepts werden unter den Bedingungen erprobt, die durch die KMK-Vereinbarungen und Länderregelungen vorgegeben sind. Die Schulen machten unterschiedliche Aussagen dazu, ob die Bildung von „Fachbändern“ einzelne Fächer gefährde oder ob es erforderlich sei, die Einschränkung der individuellen Kurswahl zugunsten bestimmter „Schwerpunkte“ oder „Lernfelder“ dadurch auszugleichen, daß man zentrale Fächer aus den Wahl-Pflicht-Kombinationen heraushält oder gesonderte Belegverpflichtungen außerhalb der „Fachbänder“ festschreibt. Folgen für die Struktur und das System der Gymnasialen Oberstufe und ihre fachgeprägte pädagogische Kultur können sich allerdings dann ergeben, wenn infolge institutioneller Maßnahmen einzelne Fächer aus dem Leistungskursangebot herausfallen und nicht mehr als Abiturprüfungsfächer gewählt werden können oder wenn der Anspruch auf eine vertiefte allgemeine Bildung, die auf ein Fundament systematisch organisierter Wissensstrukturen gegründet ist, im Lernprogramm nicht mehr adäquat repräsentiert ist. Die Beschränkung der Kurswahlmöglichkeiten und die Einengung des Fächerangebots dürfen nicht zu einem Abschlußprofil führen, das nicht mehr deutlich genug von der fachgebundenen Hochschulreife abgegrenzt werden kann.

4. Zusammenfassung und Folgerungen

Die Praxis der Gymnasialen Oberstufe erweist sich in bezug auf die Weiterentwicklung der Lern- und Arbeitsformen als außerordentlich vielgestaltig und produktiv. Bei aller Unterschiedlichkeit der pädagogischen Konzepte halten sämtliche befragten Schulen eine stärkere Verankerung des fachübergreifenden, fächerverbindenden, projektorientierten, selbständigen, teambezogenen wie auch berufsorientierenden Lernens für erforderlich. Dies sind Stärke und Herausforderung der schulischen Initiativen. Das Spektrum der Varianten reicht vom „optimierten Normalfall“ der Gymnasialen Oberstufe, einer Gestaltungsform, die gerade aufgrund des für viele Kollegien akzeptablen Anspruchs die Generalisierbarkeit des kreativen Alltags belegt, bis hin zu Weiterentwicklungen, die mit ihrem systematischen Anspruch der Profil- oder Schwerpunktbildung eher mutige Entwürfe als ausgereifte Modelle alltäglicher Praxis darstellen.

Aus unseren Erhebungen wurde deutlich, daß es keiner grundsätzlichen Strukturveränderungen bedarf, um die notwendigen Voraussetzungen für fachübergreifendes, fächerverbindendes und projektorientiertes Lernen sowie für berufsorientierende Maßnahmen in der Gymnasialen Oberstufe zu schaffen. Auch zeigte sich, daß in einzelnen Ländern Modelle – mit allen Anfangsschwie-

rigkeiten – entwickelt werden, die in anderen bereits seit langem eingeführt sind. Eine ganze Reihe von Maßnahmen findet sich in ähnlicher Form in allen Ländern der Bundesrepublik. Wünschenswert wäre daher eine bundesweite Zusammenstellung aller erprobten Konzepte für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe im Sinne der hier angesprochenen Prinzipien.

Offen bleibt, ob die eher additive Variante, selbst wenn sie durchgängig geübte Praxis wäre, die pädagogischen und didaktischen Ziele, die man übereinstimmend für die Fortentwicklung der Gymnasialen Oberstufe als wesentlich ansieht, in den konkreten Bildungsprozessen einzulösen vermag; offen bleibt aber auch, ob die eher integrativen Varianten zu einem verallgemeinerungsfähigen Modell fortentwickelt werden können und ob darüber hinaus die angestrebten Veränderungen eine Lösung von Problemen bewirken, die möglicherweise zumindest partiell aus den Strukturen und Folgeproblemen von schulisch institutionalisiertem Lernen als solchem resultieren und daher mittels pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Innovationen nur sehr bedingt zu beeinflussen sind. Auch die neuen Lern- und Arbeitsformen können bei systematischer Integration in den Schulalltag von der strukturell gegebenen „Entfremdungsanfälligkeit“ institutionalisierten Lernens eingeholt und Teil eines spezifischen, insgesamt wenig beweglichen und anschußfähigen „Schulwissens“ werden. Deutlich sichtbar wird dagegen, daß bereits die Variante des „optimierten Normalfalls“ auf Grenzen in der Schulpraxis stößt: Die Belastung der Lehrkräfte erhöht sich, hinreichende Hilfestellung durch die Schulverwaltung wird häufig vermißt, und zwar sowohl inhaltlich wie auch organisatorisch, die Verbindung mit Praxisfeldern außerhalb der Schule hat vor allem bei der Berufsorientierung noch keine klare Gestalt gefunden. So lange es an erprobten Unterrichtskonzepten für die Hand der Lehrkräfte und an verallgemeinerungsfähigen Verfahren zur Ergänzung der personen- und fachbezogenen Leistungsbeurteilung fehlt, so lange die Lehrerbildung die hier angesprochenen didaktischen Anliegen offenbar noch nicht in ausreichendem Umfang berücksichtigt und auch die inner- und außerschulische Fort- und Weiterbildung noch wenig Unterstützung bieten kann, scheint es sinnvoller, daß die einzelne Schule in kleinen Schritten geeignete Konzepte (fort)entwickelt, als daß man ihr große und umwälzende Entwürfe von außen verordnet.

Das Fachprinzip als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens in der Gymnasialen Oberstufe und die fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz von Fachlehrkräften garantieren eine in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht förderliche Zielorientierung und Ausgestaltung von Lehrgängen, kompetente Leistungsbewertungen sowie die Überprüfbarkeit der Ergebnisse gemäß den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA). Die Fächer müssen jedoch zugleich darauf verpflichtet werden, in kooperativen Anstrengungen sowohl ihr spezifisches als auch das im Fächerkanon als Gesamtheit liegende Potential zur Verknüpfung und Reflexion der verschiedenen Fachperspektiven zu entwickeln, damit die Oberstufenschüler darin unterstützt werden, die fachspezifischen Inhalte und Verfahren, Fragestellungen und Denkweisen nicht nur selbstbezüglich „abzuspeichern“, sondern sie als Instrumentarium für komplexe und fachübergreifende Problemlösungsversuche zu gebrauchen lernen, vor allem auch in Anwendungszusammenhängen, die sich von der ursprünglichen Anweisungssituation unterscheiden.

Von höchster Wichtigkeit erscheint es gegenwärtig, die gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule und der Lehrkräfte in ihrer Vielfalt durch entsprechende Rahmenbedingungen abzusichern und durch außerschulische Konzeptentwicklungen zu unterstützen. Es ist dringend erforderlich, daß sich die Pädagogische Psychologie, die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken der hier angesprochenen Fragen intensiv annehmen und die innovative Ausgestaltung der Gymnasialen Oberstufe begleiten, die gegenwärtig von der Basis so lebendige Impulse erhält. Das „Projekt Schule“ kann kaum davon ausgeschlossen werden, was sämtliche gesellschaftlichen Funktionsbereiche für unverzichtbar halten: die Orientierung an Wissenschaftlichkeit. „Schlüsselqualifikationen“, „Projektunterricht“, „praktisches“, „fachübergreifendes“, „handlungsorientiertes“, „selbständiges und eigenverantwortliches Lernen“ sowie „offener Unterricht“ sind Begriffe, die derzeit in allen Schularten und -stufen wie auch in der allgemeinen Bildungsdiskussion starke Resonanz finden. In einer solchen Situation besteht immer die Gefahr, daß richtige Aspekte verabsolutiert, Defizite unterbewertet und damit potentiell sehr fruchtbare Ideen unausgereift verbraucht werden. Hier ist die wissenschaftliche Kompetenz der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken gefordert, die vorhandenen Innovationspotentiale differenziert auf ihre theoretischen Grundlagen, normativen Implikationen, systematischen Zusammenhänge und empirischen Bedingungen zu prüfen, für die notwendige Klarheit und das sachliche Niveau in der Diskussion zu sorgen und schließlich fundierte Konzepte für die Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis zu entwickeln.

Abstract

The authors inquire into the possibilities of offering and realizing interdisciplinary, crossdisciplinary, project-like, and job-oriented approaches to learning and working in upper secondary school which remain within the framework defined by guidelines and school regulations. On the basis of the results of a poll carried out in both the old and the new Laender, they sketch possibilities of putting such approaches into practice. In this, they differentiate between more or less additive approaches which do not imply basic changes in the subject-related organization of instruction and integrative approaches which involve a formation of different categories of points of emphasis and fields of learning.

Anschrift der Autorinnen:

Oberstudiendirektorin Barbara Loos, Max-Born-Gymnasium, Johann-Sebastian-Bach-Str. 8,
82110 Germering Mitglied der KMK-Expertenkommission
Dr. Susanne Popp, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB),
Arabellastr. 1, 81925 München